DOCUMENT RESUME

ED 086 011 FL 004 703

AUTHOR Richterich, Rene
TITLE L'Analyse des besoins langagiers (An Analysis of Language Needs).
INSTITUTION Council of Europe, Strasbourg (France). Committee for Out-of-School Education and Cultural Development.
PUB DATE 4 Jun 73
NOTE 12p.; Paper presented at a symposium on "A European Units/Credits System for Modern Language Learning by Adults," St. Wolfgang, Austria, June 17 through 28, 1973

EDRS PRICE MF-$0.65 HC-$3.29
DESCRIPTORS Content Analysis; Educational Objectives; *Educational Strategies; Individual Needs; *Item Analysis; Language Instruction; Language Research; *Modern Languages; *Relevance (Education); Second Language Learning; *Student Needs; Student Opinion; Surveys

ABSTRACT

The more the content of a language course corresponds to reality as confronted by the language learner outside the learning situation, the more this content will be favorably accepted, faithfully practiced, and learned. If "need" is defined as a state of unbalance, and answering this need is reorienting the organism by supplying the support needed to regain balance, then, in a linguistic context, the language learner has needs in the sense that he is off balance in the new language to the extent that his language needs are not being met. Determination of these needs for each student presents a problem of research and analysis. Considered here are: (1) types of needs: objective, subjective, and educational; (2) levels of analysis: general needs, specific needs, or particular needs; (3) scales adopted for the interpretation of the analysis: determination of needs, analysis of needs, and adequacy of need fulfillment; and (4) types of analysis: content analysis, empirical analysis, and surveys of opinion. (HW)

ED 086011

CONSEIL DE L'EUROPE
COUNCIL OF EUROPE

Strasbourg, le 4 juin 1973

EES/Symposium 57,7
Or. fr.

COMITE DE L'EDUCATION EXTRASCOLAIRE
ET DU DEVELOPPEMENT CULTUREL

Symposium sur
"UN SYSTEME D'UNITES CAPITALISABLES POUR LES LANGUES VIVANTES DANS L'EDUCATION DES ADULTES"
(St. Wolfgang (Autriche), 17 - 28 juin 1973)

"L'ANALYSE DES BESOINS LANGAGIERS"

par René Richterich

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

FL 004 703

31.006
04.3

FILMED FROM BEST AVAILABLE COPY

1. Réalité scolaire et réalité de la vie

1.1. Inutile d'insister sur le fait que l'enseignement et l'éducation suivent, depuis quelques années, des chemins tortueux qui les mènent à la révolte, à la contestation, à la remise en question, à la crise, à la répression, à la soumission, au tâtonnement, à la recherche, à l'invention, à la découverte. Une chose est certaine : un certain type d'enseignement et d'éducation, autoritaire, répressif, dogmatique, est, à tort ou à raison, condamné à mort. Mais son exécution, si on le considère comme criminel, n'a pas encore eu lieu ou son agonie, si on le considère comme malade, peut durer encore longtemps. On se préoccupe pourtant depuis longtemps de le remplacer. Par quoi ? On ne sait pas encore très bien, mais des théories s'ébauchent, des expériences se réalisent, des applications se concrétisent de sorte qu'on peut espérer, le jour de l'exécution ou de la mort naturelle venu, que d'autres types d'enseignement et d'éducation prendront résolument la relève.

1.2. Mais on n'insistera jamais assez sur un des reproches principaux qu'on fait à ce condamné à mort, celui de séparer trop radicalement le monde de l'école, où l'on enseigne et apprend, et celui de la vie, où l'on agit, où l'on utilise, applique, pratique ce qu'on a appris. Car combien d'applications pédagogiques qui se veulent autres ne parviennent pas, en définitive, à supprimer ou à amincir le mur épais qu'on a placé entre la réalité scolaire et celle de la vie, et ceci malgré les modifications souvent profondes qu'elles apportent.

1.3. L'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes en fournit un bon exemple. Ni les théories structuralistes et behavioristes, ni l'audio-visuel, encore moins le laboratoire de langues, ni certaines techniques de conversation et d'expression libre ne sont parvenus à modifier ce fait essentiel : la langue utilisée dans une classe par un groupe en situation d'apprentissage ne sert à rien sinon à en exercer, dans le meilleur des cas, la pratique. Elle ne sert pas à communiquer réellement mais à apprendre à parler et à écrire pour acquérir un système de communication qui devient but en soi alors qu'il est, dans la réalité extrascolaire, un moyen non seulement d'échanger des idées ou des informations, mais surtout d'agir sur un environnement. "The purpose of words, though philosophers seem to forget this simple fact, is to deal with matters other than words. If I go into a restaurant and order my dinner, I do not want my words to fit into a system with other words, but to bring about the presence of food. I could have managed without words, by taking what I want, but this would have been less convenient." (Russel B. : An Inquiry into Meaning and Truth ; Harmondsworth, Penguin Books, 1962, pp. 140-141)

./.

1.4. C'est la raison pour laquelle, en linguistique appliquée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues vivantes, une tendance qui s'élargit, s'approfondit et se raffermit de jour en jour cherche, en s'inspirant des données disponibles de la sociolinguistique, de l'ethnolinguistique, de la psycholinguistique, de la psychologie sociale, à faire apprendre non plus un système linguistique qui pourrait, à la rigueur, servir à communiquer, mais la communication langagière en tant que telle en essayant d'en dégager les règles de fonctionnement réel pour ensuite les appliquer et les pratiquer dans des situations de communication authentiques.

1.5. L'enseignement des langues se trouve coincé entre deux types d'apprentissage :

- l'apprentissage formel, qui suit une méthode, celle-ci reposant sur une théorie explicite ou implicite du langage et de l'apprentissage, qui obéit à des contraintes de temps et d'espace, qui respecte une progression préétablie des contenus, bref, qui se fait à partir d'un réseau complexe de règles établies à l'avance par d'autres personnes que celles qui apprennent ;

- l'apprentissage spontané, qui se réalise dans l'expérience, dans le vécu, dans la pratique, qui se forge, en cours de route, ses propres règles et contraintes, qui se modifie et s'adapte constamment en fonction des besoins immédiats et momentanés.

On veut enseigner méthodiquement et progressivement un système, alors que l'utilisation de celui-ci pour communiquer ne peut se faire que dans sa totalité. On veut enseigner des règles et des formes fixées à l'avance, alors que leur application est sans cesse soumise à l'imprévu. C'est ainsi qu'en pédagogie des langues vivantes, on bute toujours contre ce paradoxe : comment formaliser un apprentissage spontané ?

1.6. En face de ce paradoxe, on peut adopter trois attitudes :

- on peut choisir d'enseigner une langue et sa pratique de façon purement formelle en admettant que le système une fois acquis, l'enseigné saura l'appliquer à la multitude imprévisible des besoins et situations de communication ;

- on peut choisir d'enseigner le système d'une langue de façon formelle mais réserver une large part de son enseignement à son application spontanée dans des situations de communication authentiques ou simulées ;

./.

- on peut, enfin, faire éclater le cadre de l'enseignement formel et réunir, à l'intérieur même du groupe d'apprentissage, les conditions de spontanéité et d'imprévisibilité qui sont celles de la communication hors de l'école.

1.7. Aucun résultat pratique d'expériences pédagogiques, aucune théorie du langage et de l'apprentissage ne nous autorisent à décider objectivement laquelle de ces trois attitudes est la plus valable. Si l'on admet qu'on ne peut enseigner, dans le sens le plus fort du terme, que ce que l'on peut décrire de façon cohérente et complète, il faut bien accepter qu'on ne peut pas le faire avec une langue puisqu'à l'heure actuelle toute description est, à cause de la complexité du phénomène, nécessairement incomplète et discutable. On en est donc réduit à présenter à l'apprenant des hypothèses pour qu'il en découvre lui-même, selon ses propres voies d'apprentissage, les règles et régularités de fonctionnement. D'un autre côté, rien ne nous prouve qu'apprendre une langue spontanément comme le fait l'enfant de sa langue maternelle soit plus efficace. La part du gaspillage de temps et d'énergie y doit être certainement trop grande.

1.8. Malgré notre méconnaissance des règles de fonctionnement de la communication langagière et des processus individuels et généraux d'apprentissage, on peut supposer que plus les contenus pédagogiques correspondront à une réalité vécue par l'apprenant, plus ils seront favorablement acceptés, pratiqués, "appris" par ce dernier. C'est dans cet effort d'authenticité qu'il convient de situer l'analyse des besoins.

2. La notion de besoin

2.1. L'utilisation du terme "besoin" par la pédagogie, et notamment des langues vivantes, est devenue très courante, mais on constate, en général, qu'il recouvre des domaines vagues, mal définis et qu'on se contente le plus souvent de ce manque de clarté. Le but de cet exposé et de l'étude intitulée "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante" qui s'y réfère est d'essayer d'apporter quelques éclaircissements, d'une part sur la notion même de besoin et, de l'autre, sur les buts et les méthodes d'analyse.

2.2. La psychologie nous apprend que ce qui caractérise le besoin, c'est le manque et le déséquilibre. "Etat objectif de déséquilibre d'un organisme par rapport à son environnement ; chez les animaux supérieurs cet état conduit à la recherche d'un nouvel équilibre au moyen d'une activité provoquée par une motivation." (Le Ny J.-F. : Le conditionnement et l'apprentissage, Paris, Presses Universitaires de France, 1972, p. 184)

./.

2.3. Si l'on applique cette définition au langage, on pourrait dire que chaque fois qu'un individu se trouve dans une situation de communication, il connaît un état de manque et de déséquilibre qu'il cherche à rétablir par une activité langagière ou autre. Si l'on me pose une question, tant que je n'ai pas réagi, soit par une réponse, soit par une autre question, soit par une action, soit par un geste, je suis, par rapport à la personne qui m'a interrogé et à la situation de communication dans laquelle j'ai été placé, en état de manque. Mon absence de réaction déséquilibre l'ensemble des rapports que j'ai avec mon environnement. Analyser des besoins langagiers consistera donc à essayer de découvrir et de décrire ce qui manque à un individu ou groupe d'individus pour atteindre, au moyen du langage, les objectifs qu'ils se seront fixés pour maîtriser la situation dans laquelle ils se trouveront. Cette analyse se référera ainsi à deux composantes : la situation et les opérations ou objectifs langagiers. (cf. Modèle ... pp. 10-16)

2.4. Besoin et motivation sont souvent confondus et utilisés indifféremment. Il convient pourtant de les distinguer, chaque notion ayant ses caractéristiques et son rôle particulier dans le processus d'apprentissage. "La motivation primaire est évidemment liée au besoin ; l'une et l'autre sont le produit de changements dans l'équilibre biologique entre l'organisme et son milieu, exigeant la recherche d'un autre équilibre. Il n'y a pas identité entre besoin et motivation : le premier est un certain état de l'organisme ou d'une partie de celui-ci (par exemple un taux de glucose dans le sang inférieur à une certaine valeur, ou encore une atteinte par brûlure contre certains tissus) ; la seconde est un état du système nerveux résultant du premier, de façon directe ou par l'intermédiaire de stimulus, externes ou internes, et susceptibles de pousser l'organisme à une activité. Il n'y a pas de relation simple, linéaire, entre le besoin et la motivation." (Le Ny J.-F., id., p. 134)

2.5. Ainsi, après avoir été interrogé, je puis me trouver dans une situation de besoin, de manque, puisqu'on attend une réponse ou une réaction de ma part, sans que, nécessairement, je me sente obligé de réagir. Pour que je le sois, une motivation devra m'y pousser. En schématisant ces données, on pourrait dire que les besoins langagiers sont imposés par les besoins de communication (ce qui me manque pour maîtriser, au moyen du langage, une situation de déséquilibre) qui, eux, résultent des rapports que j'entretiens avec la réalité et que je peux satisfaire si une motivation quelconque m'y engage.

2.6. Lorsqu'on s'occupe de besoins, de motivations, de situations, on est très rapidement confronté avec des problèmes de nombre et de complexité. En effet, à l'extrême, on peut admettre que les situations de communication sont infinies puisqu'elles ne sont jamais, pour une raison ou une autre, identiques et que les besoins et les motivations prennent des formes différentes selon les individus. On est dans le domaine

./.

de l'infini, tant d'éléments étant en jeu et pouvant modifier ce que l'on pouvait considérer un instant comme acquis. Ce n'est pourtant pas, comme certains le proposent parfois, une raison de ne pas essayer d'analyser ces phénomènes. Si l'heure des descriptions taxonomiques n'est pas encore arrivée, on peut toutefois commencer par élaborer des méthodes et des modèles d'analyse qui devraient pouvoir nous aider à rendre compte, même fragmentairement s'il le faut, de ces notions aussi fuyantes, mais aussi essentielles à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, que sont les besoins, les situations, les motivations langagiers.

3. Les échelles et moyens d'analyse

3.1. Toute analyse comporte un certain nombre de décisions préalables à prendre, notamment quant au niveau de détail, de précision et d'objectivité qu'on veut atteindre. Il convient d'emblée de distinguer deux types de besoins, ou plutôt deux acceptions différentes du mot dans le contexte de l'utilisation et de l'apprentissage des langues vivantes :

3.1.1. Le mot besoins peut tout d'abord se référer aux exigences que peut avoir un groupe humain (social, professionnel, population nationale) de connaître, et par conséquent d'apprendre, telle ou telle langue pour satisfaire aux nécessités de la vie sociale, économique, nationale. Par exemple, on étudie, en Suisse romande, la possibilité d'introduire l'apprentissage de la seconde langue nationale, c'est-à-dire l'allemand, dès la troisième ou quatrième année scolaire. Certains milieux se sont vivement élevés contre le choix de l'allemand prétextant que l'anglais est en train de devenir ou est déjà la langue de communication universelle et qu'il est, par conséquent, plus important de la connaître avant toute autre. Il serait intéressant, dans ce contexte, d'analyser sur un échantillon représentatif romand l'utilisation effective de chacune des deux langues tant dans le secteur professionnel que social et privé, de demander l'avis de la population concernée, de connaître la proportion d'adultes apprenant chacune des deux langues, bref, de déterminer quels sont les besoins de la population suisse romande de savoir et d'apprendre l'allemand ou l'anglais.

3.1.2. La seconde acception du mot besoins pourrait être formulée de la façon suivante : ce qui manque à un individu ou un groupe d'individus pour maîtriser, au moyen du langage, une situation de communication. Les deux acceptions se recoupent d'ailleurs. Mais elles font chacune allusion à un niveau d'analyse différent, le premier étant beaucoup plus général que le second.

3.2. Après cette première distinction, il convient de prendre en considération trois grandes catégories de besoins :

./.

3.2.1. Les besoins objectifs qu'on peut définir à partir d'une observation et d'une analyse des contenus langagiers propres à certaines situations de la vie professionnelle, sociale ou privée. Je peux, par exemple, connaître avec toute la précision nécessaire les besoins d'un chanteur français qui veut enregistrer la version anglaise d'une de ses chansons. Son objectif d'apprentissage ne sera pas d'apprendre l'anglais pour communiquer mais uniquement d'être capable de prononcer et de chanter convenablement la traduction de son texte.

3.2.2. Les besoins subjectifs qu'il est beaucoup plus difficile et parfois impossible de définir parce qu'ils dépendent de l'événement, de l'imprévisible, de tout ce qui fait qu'une situation vécue ne se reproduit jamais de façon identique.

3.2.3. Les besoins d'apprentissage sont ceux particuliers à la situation pédagogique dans laquelle se trouve une personne au moment même où elle est en train d'apprendre la langue. Dans le cas du chanteur français, en plus des besoins objectifs que j'aurai préalablement définis en analysant la traduction anglaise de sa chanson, je devrai savoir ce qu'il lui manque, du point de vue langagier, pour accomplir les différents actes d'apprentissage nécessaires à la production de sa chanson.

3.3. Afin d'éviter tout malentendu quant aux objectifs qu'on veut atteindre par l'analyse des besoins, il est très important de préciser quels sont les niveaux choisis. Pour ce faire, on aura recours à trois échelles :

3.3.1. L'échelle de prévision permettra d'indiquer dans quelle mesure et avec quelle précision les besoins peuvent être prévus. Nous avons vu que ceux du chanteur français désirant enregistrer la version anglaise d'une de ses chansons étaient aisément prévisibles. Par contre ceux d'une hôtesse de l'air, qui devra faire face à l'imprévu des situations multiples d'un vol, seront plus complexes et difficiles à prévoir. A ce propos, on peut espérer qu'un jour nous connaîtrons mieux les règles qui régissent ce qu'il y a d'imprévisible dans la communication et que les besoins subjectifs pourront être définis et satisfaits avec beaucoup plus d'efficacité et d'authenticité qu'actuellement. On peut aussi se poser la question s'il est juste de vouloir à tout prix prévoir des besoins pour ensuite calquer l'apprentissage sur leur satisfaction. Ne risque-t-on pas de rendre à nouveau l'enseignement artificiel et contraignant, de bloquer à l'avance des contenus et des stratégies qui pourraient se révéler, dans la pratique, inadéquats ? Est-ce que l'apprentissage ne devrait pas se faire uniquement à partir des besoins de communication ressentis par les intéressés au moment même où ils se trouvent dans la situation et le processus

./.

d'apprendre, sans aucune référence à des réalités extérieures qui ne pourraient pas être vécues et expérimentées hic et nunc ? "Or, on peut se demander sérieusement si le but de notre système éducatif doit être d'adapter les individus aux besoins de la société. En outre, même si l'on répondait affirmativement à la question précédente, il faut admettre que les besoins de la société moderne changent si vite qu'on courrait à brève échéance de gros risques d'inadaptation si l'on donnait à tous les individus une formation linguistique trop spécialisée. Or, si l'on veut bien saisir et accepter toutes les implications du passage d'une pédagogie de l'enseignement, centrée sur le maître et la méthode, à une pédagogie de l'apprentissage, centrée sur l'élève, il faut tenir compte davantage des motivations et des besoins des individus et des groupes, tels qu'ils se développent spontanément dans le cadre de l'expérience individuelle ou de la vie en société." (Roulet E. : Théories grammaticales - Descriptions et enseignement des langues, Paris/Bruxelles, Nathan/Labor, coll. Langues et Culture, 1972, p. 101)

3.3.2. Une seconde échelle, l'échelle d'analyse, devra nous aider à déterminer le niveau de détail auquel on portera la définition des besoins. S'agit-il de savoir ce qui me manque, en anglais, pour réagir adéquatement à l'énoncé : "May I introduce you Mr. X ?" ou s'agit-il de décrire, globalement, les besoins d'un groupe d'adultes de nationalité, d'âge, de profession, de milieu social différents venus parfaire leurs vagues connaissances de français dans une institution spécialisée à Paris ? On aboutira ainsi à la définition de trois niveaux de besoins :

3.3.2.1. Les besoins généraux, qui résultent d'une analyse nécessairement empirique et intuitive du fonctionnement et de l'utilisation du langage dans sa fonction générale de communication (cf. Wilkins D. : Le contenu linguistique et situationnel du tronc commun dans un système d'unités capitalisables) ;

3.3.2.2. Les besoins spécifiques, propres à un groupe de personnes déterminé et qui seront révélés par l'observation de l'utilisation de la langue dans le ou les milieux intéressés ;

3.3.2.3. Les besoins particuliers, qui correspondent à la maîtrise d'une situation de communication isolée.

3.3.3. Quant à la troisième échelle, l'échelle d'adéquation, elle doit permettre de déterminer dans quelle mesure les besoins préalablement définis sont satisfaits par les actes d'apprentissage choisis,

./.

c'est-à-dire, dans quelle mesure le fait de produire tel énoncé pour l'apprendre constitue déjà, en lui-même, un acte de communication. Prononcer la phrase suivante : "J'aimerais un paquet de Gauloises Bleues", au cours d'un exercice structural dans un laboratoire de langues, constitue, certes, un acte d'apprentissage mais en aucun cas un acte de communication. Des formes phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques auront été exercées pour elles-mêmes sans égard à leur pouvoir de communication. Une pédagogie adaptée aux besoins des individus devra, au contraire, s'efforcer de faire correspondre autant que possible les actes d'apprentissage avec des actes langagiers.

3.4. Il faut, enfin, choisir le moyen qu'on va utiliser pour analyser les besoins, choix qui dépendra évidemment de multiples facteurs tels que temps à disposition, financement, personnel, objectifs, niveau d'analyse, etc. On peut retenir :

3.4.1. L'analyse des contenus, qui consiste à observer et à décrire le plus objectivement possible, au moyen d'une grille de références, l'utilisation et le fonctionnement d'une langue à un moment et dans un lieu déterminés. Ce moyen conviendra surtout à la définition des besoins objectifs, spécifiques ou particuliers d'un individu ou d'un groupe d'individus préalablement identifié.

3.4.2. L'analyse empirique et intuitive permettra, à partir d'une réflexion et d'une recherche sur le fonctionnement en général de la langue en tant que moyen de communication et d'action, de décrire certains besoins subjectifs et généraux.

3.4.3. Les techniques de sondage d'opinion (questionnaires écrits ou oraux, enquêtes, tests, interviews directives ou non-directives, etc.) seront utiles pour recueillir des informations auprès des intéressés eux-mêmes, qu'ils soient déjà utilisateurs d'une langue ou sur le point ou en train de l'apprendre. Remarquons à ce sujet qu'il est très difficile d'obtenir des informations de quelqu'un en situation d'apprentissage sur ce dont il a besoin, soit parce qu'il ne parvient pas à projeter ses manques, soit parce qu'il ne sait pas les formuler.

4. Les éléments d'analyse et de référence

4.1. On se sert volontiers, en pédagogie des langues vivantes, de termes tels que situations, objectifs, besoins. Mais on reste en général dans le vague et on admet que son interlocuteur ou son lecteur leur donne le même sens et en a la même conception. Ce qui n'est évidemment pas le cas et créé de sérieux malentendus. C'est la raison pour laquelle il me paraît indispensable de se référer à un certain nombre d'éléments qui

./.

serviront de points de repère à l'observation, l'analyse, la description, la définition des situations, des objectifs ou des besoins langagiers. J'insiste sur le fait que l'énumération de ces éléments de référence ne peut jamais être exhaustive et qu'elle doit être considérée comme un cadre dont le contenu peut être complété, modifié, adapté selon les buts d'analyse qu'on se sera fixé.

4.2. On en trouvera la liste dans l'étude "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante" de sorte que je me limiterai ici à résumer la méthode d'analyse proposée. Il convient tout d'abord de prendre un certain nombre de décisions de principe :

4.2.1. Sur quelle(s) catégorie(s) de besoins va porter l'analyse ? Besoins objectifs, subjectifs ou d'apprentissage ?

4.2.2. Quel(s) niveau(x) d'analyse faudra-t-il choisir ? Besoins généraux, spécifiques ou particuliers ?

4.2.3. Est-ce que les échelles adoptées correspondent aux contenus et buts d'analyse ? Echelle de prévision, d'analyse ou d'adéquation ?

4.2.4. Quel(s) moyen(s) faudra-t-il utiliser ? Analyse de contenu, analyse empirique et intuitive, sondage d'opinion ?

4.3. L'analyse proprement dite se fera ensuite à partir des éléments de référence groupés autour des deux composantes suivantes : la ou les situations langagières ou d'apprentissage, les opérations ou les objectifs langagiers ou d'apprentissage. (cf. Modèle ... pp. 10-23) C'est en tenant compte du maximum de points de repère permettant de décrire ces deux composantes qu'on parviendra à une définition valable et authentique des besoins. Mais ceux-ci devront ensuite être satisfaits par leur traduction en actes langagiers (contenu et programme d'apprentissage) et en actes d'apprentissage (stratégies pédagogiques). Mais ceci constitue un autre chapitre !

L'ANALYSE DES BESOINS LANGAGIERS

Questions à discuter dans les groupes de travail

Il importe de considérer les questions suivantes comme de simples suggestions, chaque groupe étant libre de se prendre en charge comme bon lui semblera et de décider lui-même sur quels points il préférera discuter.

1. Petit jeu de mise en train

Est-il légitime de condamner à mort un type d'enseignement ?

Si oui, que chaque membre du groupe donne au moins six caractéristiques de ce type d'enseignement.

Si non, donner au moins trois raisons de ne pas le condamner.

Par quoi remplacer ce type d'enseignement condamné ? Chaque membre du groupe donne au moins six caractéristiques du type d'enseignement qu'il aimerait instituer.

2. Une pédagogie des langues vivantes basée sur l'analyse des besoins, est-elle valable et réalisable étant donnée la multitude et la diversité de ces besoins ? Ne faudrait-il pas plutôt partir d'un modèle cognitif et affectif de l'apprentissage ? (en se référant, par exemple, à la taxonomie de Bloom)

3. "Cinq professeurs de langue lusitanienne, et pourtant le portugais est la deuxième langue parlée en France. Paris est la deuxième ville portugaise après Lisbonne et avant Porto. On compte un million de Portugais en France." (Le Nouvel Observateur, 26.2.1973, p. 63) Que faire pour que l'analyse des besoins ne s'occupe pas toujours uniquement de la même classe privilégiée et pour qu'elle contribue à résoudre certains problèmes d'intégration dramatiques ?

4. A partir d'une réflexion intuitive, est-il possible, d'ores et déjà, d'établir des catégories plus concrètes de besoins généraux, spécifiques et particuliers ? Si oui, lesquelles ?

5. Est-il possible de révéler à un adulte ou un groupe d'adultes apprenant une langue vivante ses besoins qu'il ignore le plus souvent ? Comment ?

6. Est-ce que le modèle et la méthode d'analyse des besoins langagiers vous paraissent complets et cohérents ? Quels en sont les défauts aussi bien sur le plan général que de détail ?

./.

7. Est-ce que vous connaissez des exemples d'analyse des besoins ?

8. Que faut-il mettre en oeuvre pour réaliser des analyses de besoins utiles et pratiques ?